

実践報告

海外における日本語講座立ち上げの一事例

—モロッコ、カディ・アヤド大学における実践—

小林 裕美

要 旨

筆者は、国際協力機構（以下、JICA）シニア海外ボランティアの日本語教師として、モロッコの国立カディ・アヤド大学（以下、UCA）の人文科学部（以下、FLSH）に2014年4月から2016年3月まで派遣された。本稿は、FLSHにおいて日本語講座の立ち上げとその運営に携わった筆者の2年間の実践報告である。

FLSHからの筆者への要請は、FLSHの特定の学科における必修科目としての日本語講座（以下、「必修講座」）の開設であった。しかし、「必修講座」開始前に実施したアンケート調査の結果、必修科目受講該当者以外の学生から日本語学習を希望する声が多数聞かれた。その結果、FLSHからの要請である「必修講座」と、UCAの在籍者であれば学部・学生・教職員を問わず受講できる学内公開講座（以下、「公開講座」）を同時に開設することとなった。

本稿では、海外における日本語教育の実践例として、両講座立ち上げの経緯と「必修」「公開」の二つのタイプの講座の意義、また両講座の運営過程で見た機関における今後の日本語教育の方向性、そして課題について述べる。

キーワード

モロッコ 日本語講座の立ち上げ 必修講座 公開講座

1. モロッコの日本語教育背景

モロッコの日本語教育は、国際交流基金が1982年に北アフリカにおける日本語教育の拠点を狙ってモロッコの首都ラバトにあるモハメド5世大学に日本語講座を開いたのが始まりである。同国の日本語教育機関は長く同大学のみであったが、日本語学習希望者の増加に伴い2014年にまでに4つの高等教育機関と3つの民間の語学学校で日本語講座が開設された。国際交流基金の日本語教育機関調査（2012）によると、モロッコの日本語学習者は約500名で、2010年からは日本語能力試験の実施国となり毎年200名前後が受験している。多くの学習者は実利目的ではなく趣味として日本語を学んでいる。初級で学習を終了する者が大半である。

2. FLSHでの講座立ち上げの経緯

FLSHのあるマラケシュは、かつての首都であり、人口約66万人を擁すモロッコでは3

番目に大きい街である。主要産業は観光で、欧州からの観光客が多い。日本人観光客も年間約 2～3 万人が訪れているが専門教育を受けた日本語ガイドがおらず、かねてより日本人観光客に対応するガイドを養成するための日本語教育が要請される土地柄であった。また、マラケシュには、UCA の系列校である応用科学大学院の学生による「日本クラブ」が存在するなど、日本文化を愛好するグループもあり、一定数の潜在的な日本語学習希望者の存在が伺われていた。しかし、マラケシュには日本語教育機関がないため、マラケシュの日本語学習希望者から日本大使館への日本語学習機関の有無を尋ねる問い合わせが度重なる状況であった。そのようなことから、マラケシュへの日本語教師派遣が検討されたこともあったが、観光ガイド養成のための日本語教育と一般教養としての日本語教育の需要が混在していることの難しさもあり、日本語教師の派遣には至っていなかった。

しかし、FLSH から一般教養としての日本語教育を開始したいという要請が JICA へなされたことで、2014 年 4 月より初めてマラケシュに日本語教師（筆者）が派遣されることになった。

筆者の赴任後、FLSH 側¹から観光科と新設予定の外国語応用科における 2 学期間（60 時間）の必修科目として日本語講座が提案された。観光科の修了生はモロッコの観光業に携わり、外国語応用科の修了生はモロッコの中等教育における英語ないしフランス語の教師になる者が多い。彼らに対する日本語教育の目的については、日本語ガイドや日本語教師を育成することではなく、日本語の学習経験と日本語を通じて日本文化という異文化との接触に重点を置くものであると説明された。

筆者が赴任した 4 月は、春学期の半ばであり、「必修講座」の開講は 9 月の秋学期からとなった²。赴任直後の春学期は、「必修講座」の開講準備と日本語教育開始の学内での広報もかねて、複数回の「一日日本語講座（以下、一日講座）」を実施した。一日講座には、学生だけでなく教職員を含む UCA 在籍者全てを受講可能とした。この一日講座は、筆者にとっては学習者に直接接触するはじめての機会でもあり、「必修講座」を開講する前のパイロット講座として学習者へのニーズ調査の意味合いも持っていた。

3. パイロット講座から見る実際の日本語学習希望者

一日講座は、2 ヶ月間で計 24 回実施し、延べ約 220 名の参加があった。一日講座では、日本語の発音や文字、文法構造の紹介、日本語の挨拶と自己紹介の練習などを行い、受講者に対するアンケートを毎回実施した。アンケートでは、受講者の所属、日本語学習動機や目的³などを調査した。アンケートの結果、一日講座への参加者は、開講予定の「必修講座」の受講該当者である観光科の学生が 2 名であったのに対し、他学科や他学部の学生が 100 名強と多数であった⁴。

この結果は、「必修講座」を開講するだけでは、日本語学習を希望する多くの UCA の学生に学習機会を提供できないことを示していた。そこで FLSH 側と相談をして、UCA の在籍者に限って学部学科、また学生、教職員を問わず受講ができる「公開講座」を「必修講座」と並行して開設することとした。

4. 「必修講座」と「公開講座」について

「必修講座」と「公開講座」の違いは、下記の表 1 のようである。

表 1 「必修講座」と「公開講座」の比較

	必修科座	公開講座
講座運営責任者	FLSH (学生の登録・管理は FLSH が行う)	日本語教師 (学生の登録・管理は日本語教師が行う)
学習時間	60 時間 (FLSH が定める)	日本語教師が決定 (1 レベル 30 時間の学習で、筆者在任中はレベル 3 までのクラスを開設)
学習対象者	FLSH が定める学生	教職員を含む全 UCA 在籍者
コースデザイン 及びカリキュラム	FLSH の規定に制限される	日本語教師が決定
シラバス	日本語教師が決定	日本語教師が決定
学習動機	外的動機による (必修科目だから)	内的動機による (日本語を学びたいから)
出席及び定着率	安定 (但し、学習意欲の低い学習者もやめられない)	不安定 (学習が進むにつれて減少する傾向があるが、学習意欲の高い学習者が定着していく)
単位	有	無
学期終了後の 継続学習の可能性	不可能 (但し公開講座への参加は可能)	可能
2016 年 3 月時点 の学習者数	約 50 名 (3 クラス合計)	約 100 名 (レベル 1 からレベル 3 までの 4 クラス合計)

4.1 両日本語講座の学習者の違い

実際に開講してみると、「必修」と「公開」の両日本語講座の学習者の雰囲気には顕著な違いがあった。同じシラバス、同じテキストで授業を開始したが、両講座の学習者の反応は大きく異なるものであった。

「必修講座」の受講者にとって日本語は、FLSH から一方的に決定されて付加された必修科目であった。必修だから履修せざるを得ないが、日本語学習に対し内的動機が弱いためか、開講当初は日本語学習に対して抵抗感を示した者もいた。FLSH の「必修講座」に対する期待と、実際の受講者の学習意欲との間には温度差が感じられた。

一方、「公開講座」の受講者は、自らの意志で日本語学習を選択した者であり、学習意欲が高かった。モロッコには、日本語スピーチ全国大会や日本語能力試験への参加の機会があるが、これらに挑戦したのも「公開講座」の学習者であった。

4.2 両日本語講座の意義

「必修講座」の意義は、日本や日本語に縁が遠かった者に「日本語」を媒体に「日本」という異郷・異文化への興味の窓を開ける日本語教育を提供することであると筆者は理解した。「必修講座」の授業では、インターネットの記事等から話題を取り入れて日本に関する

情報提供とそれについてディスカッションする機会などを盛り込んだ。

「必修講座」の学習者にとって、日本語にも日本文化にも予備知識がほとんどなかった分、学びからもたらされるインパクトは強いようであった。受講者には毎回授業へのコメントシートを提出してもらっていたが、そのコメントや授業態度から、はじめは日本語学習に抵抗を示していた者がだんだん学習に積極的になっていくという変化があらわれた。筆者自身も「必修講座」での教室活動から、内的動機を持たない学習者に対する日本語教育の目的をあらためて考えさせられる機会となった。

一方、「公開講座」の意義は、強く動機付けられた日本語学習者の学習意欲に応える日本語教育を提供することであった。「公開講座」には学期終了後も継続学習を希望する者が多かった。また、日本語能力試験や日本語スピーチコンテストに参加を希望する者も複数現れたことから、そのような学習者に継続的な学習の場を提供することに教育効果が見込まれた。そこで、学習期間が限定された「必修講座」に対して、「公開講座」では継続型の日本語学習を支援する講座デザインを模索した。

4.3 両日本語講座の今後の方向性と課題

筆者は、教室活動を通して「必修」と「公開」の二つのタイプの講座をともに持続させることが FLSH の今後の日本語教育の展開において理想的であると考えに至った。しかしながら、「必修講座」は FLSH が定めた講座であり、その意義は FLSH 自身が始めから了解しているのに対して、「公開講座」は筆者の提案により開設された講座であり、FLSH がその意義を自明のものとしているわけではなかった。そのため、二つのタイプの講座を持続させていくために、両存する意義が明示的な講座デザインを FLSH に対して示す必要があった。

両講座の学習者にとっての日本語学習は、どちらも実益には結びつきにくい「一般教養」という大きな括りではある。両者の違いは、学習者が日本語学習に内的動機を強く持つか持たないかである。そこで、学習者の内的動機が弱い「必修講座」には「期間限定型」で「人生の 60 時間という限られた日本語学習期間の中でインパクトをもたらす日本語教育」を、学習者の内的動機が強い「公開講座」には「継続学習型」で「日本語や日本文化により深くつながる日本語教育」を目標とし、試行錯誤した。筆者は、それぞれの目標のもとに講座運営を行い、同僚教師を授業見学会や講座イベントに招待したり、学部長に定期的に活動報告をするなどして両講座をともに持続させる意義を FLSH にも理解してもらえようように努めた。

一方で、FLSH の日本語講座を担当する日本語教師は日本からの期限付きの派遣者であり、一教師が任期中にできることには限界も感じた。講座の持続性を考えた場合、この点が当面の課題であろう。日本語教師が定期的に交代していく状況で、長期的展望に立った日本語教育を持続させていくためには、FLSH 側の日本語教育への理解と協力の継続もまた不可欠である。

5. おわりに

FLSHでの2年間、筆者は、日本語教師として日本語を教えるという教室活動を活動の軸としながらも、更に真新しい日本語教育のプラットフォームを敷設するというプロジェクトの渦中にあった。このプロジェクトにおける筆者の役割は「コーディネーター」であった。コーディネーターの仕事は、FLSH側と協働して持続可能な講座の実現を目指し、その基盤をつくることであった。

コーディネーターとしては、「必修講座」と「公開講座」を開講し、両講座をともに持続させることの意義をFLSH側と共有できたことが、一つの活動成果であったろう。筆者は、プロジェクトのコーディネーターとしての活動を通して日本語教師の仕事が教室活動にとどまらない幅の広いものであることを実感した。また、教室活動を行う日本語教師としては、「必修講座」の受講者を通して、日本語学習への内的動機を持たない学習者に対する日本語教育の目的や意義を再認識することができた。

日本語教育機関がなかった地域に講座を立ち上げて日本語教育を開始するという経験は、筆者の日本語教師人生において初めてのことであり、学ぶことが多かった。FLSHにとっても、両講座の日本語学習者にとっても、日本語講座（教室）という場がよき意味をもたらすものとなったことを願っている。

注

- 1 学部長や教科主任などの日本語講座の開設に関わる関係者。
- 2 UCAは春と秋の2学期制。7月－8月は夏季休暇。
- 3 アンケートの結果、学習動機については日本のポップカルチャーへの関心（41%）、伝統文化への関心（13%）、日本語そのものへの関心（11%）、その他（35%）、学習目的については、コミュニケーション（67%）、留学（5%）、仕事（1%）、その他（27%）であった。
- 4 外国語応用科は一日講座実施時にはまだ開設されていなかった。

参考文献

- 新井克之（2015）「いわゆる“実益”に結びつきにくい日本語学習の意味—グアテマラの学習者にPAC分析を用いて—」『海外日本語教育研究』創刊号、pp.31-56
- 佐久間勝彦. (2006)「海外に学ぶ日本語教育—日本語学習の多様性—」『日本語教育の新たな文脈—学習環境、接触場面、コミュニケーションの多様性—』、国立国語研究所編、アルク、pp.33-64
- 山内薫（2015）「日本語学習と日本語学習者の人生がつながるプロセス—フランスの国立大学に在籍する学習者へのインタビューから—」『早稲田大学日本語教育学』第17号、pp.1-20

（こばやし ゆみ 早稲田大学大学院日本語教育研究科・修士課程）